

MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Daniele Cruz
Gov. Est.RJ / GPTE FIOCRUZ
andreedan@ig.com.br

Resumo

O objetivo do trabalho foi analisar as mudanças no mundo do trabalho e suas implicações para a educação, levando em conta as relações atuais entre trabalho e educação, os projetos educacionais bem como as concepções, teorias, objetivos e finalidades.

O referencial teórico do estudo abordou análises sobre as mudanças no mundo do trabalho decorrentes da globalização econômica e da adoção do padrão de acumulação flexível de organização industrial e seus impactos sobre a esfera da produção e as demais esferas da sociabilidade no capitalismo contemporâneo. No que se refere especificamente à relação entre Trabalho e Educação, tomou-se como referência as discussões sobre as demandas educacionais diante das exigências de novas competências profissionais para os trabalhadores, abordando-se a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual, e as propostas do empresariado frente às exigências de formação profissional, enfatizando-se a Educação Corporativa.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação.

Introdução

As mudanças ocorridas na economia nos últimos anos nos remete também às mudanças no campo educacional. Em função do quadro existente, o país precisa se desenvolver e investir em tecnologia e educação. Como resposta à crise capitalista que se inicia nos anos 1970, no plano internacional, e as mudanças que ocorrem na sociedade como consequência, várias tentativas vêm sendo feitas pelo empresariado, ao longo dos anos, no sentido de alinhar economia e educação em prol dos objetivos da produtividade.

A partir desta perspectiva, traçamos um histórico para analisarmos as correntes, teorias e conceitos utilizados que colocam a relação entre educação e trabalho em tamanha evidência nos dias atuais.

Mudanças no mundo do trabalho: do fordismo à acumulação flexível

A crise capitalista dos anos 1970 - fenômeno inicialmente tido como recessão - finalmente foi entendida como um grande e profundo problema que mudaria dali por diante todo o

cenário global, mundial, com tamanha velocidade e impacto que alterou definitivamente o quadro até então conhecido (HOBBSAWM, 1995).

Esta crise se expressa, segundo Deluiz (2001, p.13):

pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência à crescente concentração de capitais devido às fusões monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada e do contrato social.

Até a década de 1970, vigorava o modelo de produção taylorista/fordista, conceituado por Antunes (1995) como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se, constituídos pela produção em massa através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; ou ainda pela separação entre gerência, concepção, controle e execução, como prefere Harvey (1992).

Essa “Era de Ouro” capitalista, que durou de 1945 a 1973, tinha algumas fundações, que para Hobsbawm (1995), desmoronaram irrecuperavelmente após a crise. Eram elas: o padrão de acumulação fordista e sua organização do trabalho; a política econômica Keynesiana¹, que propugnava a intervenção do Estado na economia e o pleno emprego; o Estado de Bem Estar social, com políticas sociais para a população; e o forte poder sindical, que de certa forma protegia os trabalhadores. Tais alicerces começaram a ruir.

Como alternativas encontradas pelo capital para tentar se manter hegemônico, e como respostas à crise, vieram: a reestruturação produtiva com inovações tecnológicas e organizacionais, a chamada especialização flexível ou acumulação flexível, que como diz Harvey (1992, p.140) “é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, se apóia na flexibilidade dos processos, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo”.

Como conseqüências do novo padrão de acumulação ocorreram a reestruturação do processo de trabalho, com redução dos postos; desemprego não mais conjuntural ou cíclico e sim estrutural. “Os empregos perdidos nos maus tempos não retornariam quando os tempos melhoravam: não retornariam jamais” (HOBBSAWM, 1995, p. 403).

Da mesma forma, observava-se o enfraquecimento do movimento sindical;

¹ John Maynard Keynes (1883-1946). Economista inglês da primeira metade do século XX, O último de seus escritos sobre a teoria econômica e também o mais importante surgiu em 1936, titulado "The General Theory of Employment, Interest and Money" (Teoria Geral do Emprego, do Juro e do Dinheiro). Suas idéias fundamentaram as políticas econômicas durante as duas últimas décadas (1945-1975) – Fonte: www.economiabr.net/biografia/keynes.html em 03/10/2005 às 15:53 min.

O declínio dos sindicatos, enfraquecidos tanto pela depressão econômica quanto pela hostilidade de governos neoliberais, acelerou esse processo, pois a produção de empregos era uma de suas funções mais estimadas (HOBSBAWM, 1995, p. 404).

E o chamado pacto social fordista, o acordo entre capital e trabalho que tinha como objetivos evitar a tensão social e aumentar a produtividade, deixou de existir.

Esta crise, impulsionada por alterações na economia mundial, entre os anos 1970 e 1980, coincide com a grande ascensão do neoliberalismo, promovida em parte pelo desmantelamento da quase totalidade dos regimes socialistas e, por outra, pelo desmonte do Estado de Bem-Estar social (DELUIZ, 1996).

Somente ao final da década de 1980 começou-se a perceber que a crise não era apenas uma recessão, e era urgente a implementação de uma nova perspectiva para o modo de produção capitalista para garantir a estabilidade econômica mundial.

No consenso de Washington², os principais órgãos e corporações participantes discutiram as reformas necessárias para saírem da chamada década perdida, segundo Fiori (1996), de estagnação, de inflação, de recessão e concluíram que a proposta de mudança neoliberal devia ser implantada não só nos países centrais, mas também nos periféricos, objetivando o crescimento, aumento da riqueza e desenvolvimento. A partir desta reunião os grandes organismos internacionais responsáveis pela entrada de investimentos no país (FMI - Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros) passaram a determinar as diretrizes para que a crise econômica fosse contornada.

Para Fiori (1996), esse consenso trazia idéias no plano macro e microeconômico. No plano macroeconômico era importante aplicar um programa de equilíbrio e austeridade fiscal, com reformas administrativas, previdenciárias e fiscais e um corte no gasto público. Já no aspecto microeconômico era preciso desonerar fiscalmente o capital para aumento de competitividade no mercado internacional, agora desregulado e aberto.

Então, o único caminho de as pequenas empresas situadas nos países da periferia entrarem nesse jogo seria por aumento de competitividade, o que passaria por desoneração fiscal, flexibilização dos mercados de trabalho, diminuição da carga social com os trabalhadores, diminuição dos salários (FIORI, 1996, p.2).

² Expressão cunhada para definir a Reunião internacional realizada em 1989 pelos países Centrais a fim de discutir os rumos do capitalismo (FIORI, 1996).

Como conseqüências do ideário do consenso de Washington estão a privatização das políticas sociais e da seguridade; a liberalização dos mercados e o fim das regulações nacionais em busca de competitividade e produtividade; a perda de poderes econômicos por parte dos Estados nacionais; e a internacionalização do capital, concentrado e com formação de oligopólios.

As substantivas mudanças no mundo da produção e do trabalho ocorridas a partir dos anos 1970 desencadearam um processo de instabilidade na economia capitalista, que se mundializou, passando o capital a buscar cada vez mais estratégias de aumento de competitividade, uso de tecnologias avançadas e nova forma de gestão empresarial.

Todo esse processo trouxe graves conseqüências para a economia e para o mercado de trabalho, flexibilizando-o, desempregando e excluindo.

Ainda conforme Antunes (1995), a década de 1980 passou por muitas transformações no tocante ao mundo do trabalho, onde a “classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva e nas formas de representação sindical e política, tendo atingida sua materialidade, sua subjetividade e sua forma de ser” (1999, p.15).

Para Hobsbawm (1995), a tragédia histórica, das décadas de crise foi que o capital humano era dispensado antes que a economia, agora transnacionalizada, gerasse novos postos de trabalho. Harvey (1992, p.141-143) também aponta que:

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados e subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.

Embora essas mudanças cheguem com certo atraso ao Brasil em relação aos países centrais, Ferretti (1997) aponta que a partir do governo Collor o empresariado se viu pressionado a rever suas formas de atuação no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade tendo em vista a competitividade global, sendo corroborado pelas palavras de Alves (1997, p.26):

No Brasil, o processo de modernização da produção vem se delineando, ainda que de forma incipiente, desde meados da década de 80, em resposta à crise econômica. Contudo, é a partir de 1990, com o aprofundamento da recessão e com a política de abertura comercial implantada pelo Governo Collor, que as empresas começaram a se preocupar em tornar-se mais competitivas e em melhorar a qualidade dos seus produtos.

O avanço das idéias neoliberais e a adoção efetiva de novos modelos econômicos, políticos e sociais, são conseqüências do ajuste do país à nova ordem mundial. Essas mudanças trazem à tona novos conceitos, como competências, competitividade, entre outros, estabelecendo um vínculo entre educação e processo produtivo e fortalecendo o papel do mercado como regulador das relações sociais.

Ao contrário do modelo fordista ou taylorista, este “novo modelo de produção” requer a participação não apenas dos braços, mas também do cérebro do trabalhador, que passa a ter mais participação no ambiente de trabalho, realizando cada vez mais diversificadas tarefas, opinando e sugerindo alterações para melhorar a produtividade.

Segundo Ferretti (1997), uma das áreas mais diretamente impactadas pelo debate que a partir daí se travou foi a educacional, para qual se propuseram várias mudanças, inicialmente com foco no ensino básico e, logo após, com preocupações voltadas para o ensino médio e profissional, presentes na LDB³ de 1996, e em seus dispositivos de regulamentação, como decretos, pareceres e resoluções⁴.

Assim, algumas alternativas vêm sendo aplicadas no contexto da educação, em função das novas competências exigidas do trabalhador, que segundo Deluiz (1996) deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais e menos trabalho manual, e para

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB No. 9394/96), reforça a questão das competências a serem desenvolvidas nos níveis de ensino.

⁴ O Decreto Federal No. 2208/97 reformulou o ensino técnico brasileiro e foi revogado pelo Decreto Federal No. 5154/04.

isso ele deve ter capacidade de diagnóstico, de solucionar problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e enfrentar situações em constantes mudanças.

Esse papel central da educação e das novas competências, por sua vez, tem sido indicado pelo Banco Mundial⁵ como saída para o crescimento econômico, e da maneira que estão propostas na atual LDB voltam-se para a lógica utilitarista do mercado, visando apenas seu uso em função de uma formação para o trabalho. Conforme os artigos da LDB:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art.2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Como resposta do capital à crise de “eficiência, eficácia e produtividade” (GENTILI,1996, p. 17), pela qual, segundo o discurso neoliberal, a escola estaria passando, tem-se a intenção de se transformar a escola em empresa, organizada, gerenciada e avaliada como tal, e a serviço dela. Essa imposição ideológica e o discurso neoliberal de sucateamento do ensino brasileiro são criticados pelo autor.

Christian Laval (2004), crítico autor francês, aponta que a escola que antigamente encontrava seu centro de gravidade não somente no valor profissional, mas também no valor social, cultural e político do saber, está orientada pelas reformas em curso para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. “Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor” (p. XIII).

Nesse plano, para o autor, as organizações internacionais, além do seu poderio financeiro, tendem a ter, cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável, comentando essa tendência a partir de comentários no Livro Branco da Comissão Européia:

⁵ O Banco Mundial, como organismo internacional financiador, acredita que sua contribuição mais importante deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolverem políticas educativas adequadas às especificidades de seus países (BANCO MUNDIAL, 1995 apud CORAGGIO, 2000).

Há convergência entre os Estados membros sobre a necessidade de uma maior implicação do setor privado nos sistemas de educação e/ou de formação profissional e na formulação das políticas de educação e de formação para dar conta das necessidades do mercado e das circunstâncias locais, sob forma, por exemplo, de se encorajar a colaboração das empresas com o sistema de educação e formação e a integração, pelas empresas, na formação contínua nos seus planos estratégicos (LAVAL, 2004, p. 5).

Santos (2004) aponta o deslocamento das funções do Estado para as empresas no tocante à educação, face a mudança do modelo de acumulação, que gera, segundo o discurso neoliberal, a necessidade de um trabalhador formado para as necessidades da empresa.

No modelo fordista, não era necessário uma mão-de-obra muito qualificada, pois a divisão do trabalho era organizada para a produção em série, padronizada, para o consumo em massa (HOBSBAWM, 1995), o trabalho era prescrito, com uma ruptura: uns pensavam outros executavam. O sujeito fordista era diferente do sujeito de hoje que, com a reestruturação produtiva, as inovações tecnológicas e organizacionais, precisa estar mais bem preparado, mais qualificado, para atender às demandas do mercado competitivo.

O padrão de acumulação da produção modifica as condições sociais e técnicas de organização do trabalho, que tem um padrão de racionalidade ditado pelo capital, agora em escala global, e que por sua vez, com sua flexibilização, demanda a emergência de um novo trabalhador, com um novo perfil. Daí o surgimento do modelo de competências, e a importância e o papel central que toma a educação na sociedade.

Neste contexto, a questão da qualificação passa a se incorporar ao discurso dos atores envolvidos nesse novo processo: Estado, empresários e trabalhadores, e então, o interesse das empresas em protagonizar ações educativas, enfim, todo um quadro delineado que nos remete aos dias atuais e às concepções de educação e seus objetivos e finalidades.

As relações entre trabalho e educação: projetos educacionais, suas concepções, objetivos e finalidades

As relações entre trabalho e educação na sociedade capitalista são permeadas por diferentes projetos educacionais, inerentes à própria divisão de classes da sociedade e a existência, no capitalismo, da classe que detém os meios de produção, burguesia, e da classe trabalhadora, o proletariado.

Com o objetivo de compreendermos o contexto atual da educação, é relevante tratarmos das concepções de educação, seus objetivos e suas finalidades. Seria a retomada das perguntas-chave: Educação para que? Para quem?

Duas grandes correntes antagônicas podem ser apontadas no que diz respeito aos objetivos e finalidades da educação em suas relações com o trabalho. Uma delas fundamenta-se na matriz liberal, que pretende que os fins da educação estejam voltados para o mercado, aos interesses do capital. Sua origem encontra-se em Adam Smith (1983), cuja obra “A Riqueza das Nações” data de 1776, século XVIII, e inclui autores mais modernos como Shultz (1973), Meister (1999), Éboli (2004).

A segunda corrente ancora-se na matriz crítica, com origem em Marx (1818-1883) e Gramsci (1891-1937), e ainda autores como Manacorda (1991) e Mézaros (2005), e no país Frigotto (1984), Singer (1996) e Deluiz (1995), que na contemporaneidade, compreendem a educação com objetivos mais amplos, em uma perspectiva emancipatória. Adam Smith, um dos principais teóricos da economia clássica, cujas idéias transformaram-se em teses básicas do liberalismo, tem como eixo de sua teoria, segundo Fogaça (1994) o crescimento econômico, onde a partir da divisão do trabalho consegue-se aumento de produtividade, pois o aperfeiçoamento das formas de produzir simplifica o processo, aprimora a destreza, economiza tempo e traz a possibilidade de mecanização.

A divisão do trabalho, reduzindo a atividade de cada pessoa a alguma operação simples e fazendo dela o único emprego de sua vida, necessariamente aumenta muito a destreza do operário (SMITH, A., 1983, p.43-44).

A partir da divisão do trabalho e considerando a divisão entre trabalho manual e intelectual, Smith percebia que, ainda que essa divisão aumentasse sua destreza, por outro lado, limitava as visões do homem, pois a partir do momento em que ele tem apenas uma operação simples a realizar, ele se limita e poucas idéias passam pela sua cabeça. Para o autor, essas eram as desvantagens de um espírito comercial (SMITH, apud MÉSZAROS, 2005, p.28).

O Estado deveria se ocupar da educação dos mais pobres, ensinando-lhes ler, escrever e calcular e às escolas caberia oferecer ensinamentos rudes aplicados às atividades comuns. Mas Smith não estabelece um vínculo direto entre educação e qualificação profissional, no sentido de desenvolvimento de habilidades ou alcance de maiores níveis de produtividade. Conforme Fogaça (1994), ele não tem a preocupação com a educação para o trabalho e

sim, como superação de um processo de empobrecimento cultural, não porque este coloque em risco o desempenho das atividades econômicas, mas sim para o estabelecimento de comportamentos adequados à vida na sociedade em geral.

Ainda que o Estado não aufera nenhuma vantagem da instrução das camadas inferiores do povo, mesmo assim deveria evitar que eles permaneçam totalmente sem instrução (SMITH, A., 1983, p.216-217).

Para Smith, a educação estava sendo negligenciada e era importante corrigir essa questão somente para que os trabalhadores não se tornassem totalmente idiotas, tão ignorantes a ponto de gastar o pouco que ganhariam na embriaguez e na libertinagem. Não exatamente para educá-los ou instruí-los, mas para que tivessem o mínimo de consciência e soubessem lidar com a sociedade. Seria a educação das classes trabalhadoras para prevenir a barbárie. A educação elementar garantiria o comportamento de aceitação da ordem capitalista, por isso o Estado deveria tratá-la como essencial à estabilidade social (ARAÚJO, 2005).

Em oposição a essa teoria, Marx, autor que tinha o homem como sujeito histórico da transformação social, faz duras críticas à divisão do trabalho proposta por Smith, que para Marx, alienava os trabalhadores.

Ainda segundo Fogaça (1994), Marx traz uma relação mais direta entre educação e economia, e a tônica do seu trabalho é a crítica ao capitalismo e à formação social por este gerada, na perspectiva do proletariado, daí as alusões à educação do trabalhador de um modo geral, para que esse desvende as relações de dominação típicas da sociedade capitalista e se capacite para uma ação político revolucionária. Marx destaca em sua análise, a diferença entre a divisão social do trabalho, “inerentes às mais diversas formações econômicas da sociedade”, e a divisão manufatureira do trabalho “uma criação específica do modo de produção capitalista” (MARX, 1982, p.388-389 apud FOGAÇA, 1994, p. 20).

Se a divisão do trabalho, recorrendo a Smith, embota as faculdades humanas, ela, na manufatura, mutila, reduzindo o que ele é não a um trabalho parcial, mas a uma fração de si mesmo. “Uma única especialidade limitada... põe-se a manufatura a transformar numa especialidade a ausência de qualquer formação” (MARX, 1982, p.400/401 apud FOGAÇA, 1994, p. 21), e essa é a ação intencional do capital, de um lado o enfraquecimento do trabalhador face ao poder do capital e do outro, que a educação da classe trabalhadora, tal como prescrita por Smith, seja mínima.

As divergências entre o pensamento de Smith e Marx, no que tange a divisão do trabalho e à qualificação do trabalhador estão, sobretudo, nas suas perspectivas de divisão manufatureira. Para Smith, a desqualificação é um processo inerente ao capitalismo que tende a se aprofundar; já para Marx, essa divisão é apenas mais um método de produzir mais-valia, e a estratégia para a destreza é a fixação do trabalhador numa única tarefa. O trabalhador é um acessório da máquina e o trabalho é alienado, com separação entre trabalho manual e intelectual, planejamento e execução.

Temos em Aranha (1989, p.4), uma passagem explicativa:

O conceito de alienação (de alienare, “afastar”, “separar”) é atribuído ao trabalho feito em determinadas condições em que aquele que produz *perde* a posse do que produziu: o produto do trabalho é separado, alienado do produtor. (...) Com a perda do produto, o homem também se perde, se aliena, deixa de ser o centro de si mesmo, uma vez que passa a ser comandado por forças que lhe são estranhas.

Para Marx, no trabalho alienado o homem é convertido em mercadoria, ele passa a ter valor pela sua capacidade de produzir valor, o produto do seu trabalho pertence a outro, que tem o objetivo de acumulação de capital. Ele defende a supressão da propriedade privada e o fim do trabalho assalariado, seu ideal é o trabalho livre.

Manacorda (1991) ao analisar as idéias de Marx sobre o trabalho destaca o ponto de vista da distinção entre homens e outros animais a partir do trabalho como atividade vital, de forma consciente e intencional, pois ao desenvolver seu trabalho age voluntária e planejadamente sobre a natureza e a humaniza, sem envolver outros interesses alheios ao seu plano e ao analisar o trabalho como princípio da economia política afirma que este torna-se prejudicial ao trabalhador à medida em que se transforma em privação e opressão. O trabalho como atividade vital é transformado em trabalho alienado, “estranho ao homem e à natureza, e assim, à consciência e à vida” (MANACORDA, 1991, p.44).

Assim, segundo o autor, o trabalho é ao mesmo tempo atividade vital e princípio de desenvolvimento onilateral do ser humano e também princípio da negação da manifestação humana, da sua sujeição e alienação.

Já no tocante à educação, esta deve concorrer para acabar com a divisão entre trabalho mental e manual, as atividades educacionais devem promover a integração entre esses processos, considerando-os partes de um único todo. A educação deve promover o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões.

Para Marx, a escola deve proporcionar o conhecimento de uma ciência operativa, que reflita a essência do homem e seu domínio sobre a natureza; proporcionando habilidades que ultrapassem as atividades meramente manuais, objetivando o conhecimento das mais avançadas tecnologias de produção (MANACORDA, 1991).

Assim, Marx pregava a politecnia, como uma formação com perspectiva de busca da articulação dialética entre educação e trabalho, de tal maneira que a educação não seja reduzida a um mero instrumento útil de preparação para o trabalho. Essa proposta pressupõe a formação omnilateral do indivíduo mediante a integração da teoria e da prática, da cultura geral e tecnológica e das diversas dimensões do processo educativo, buscando superar os efeitos da divisão do trabalho que impediam os aprendizes de adquirirem conhecimentos. A concepção de omnilateralidade diz respeito à realização e emancipação do homem através do trabalho (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Os autores afirmam que esta é uma perspectiva ainda mais ampla em que entende-se que a relação trabalho-educação vai além de uma simples formação do sujeito para as demandas do processo de produção. A educação se insere no processo de superação da alienação do trabalho e procura oferecer uma base científica e tecnológica para que o educando possa compreender os modernos processos de trabalho (FIDALGO; MACHADO, 2000).

Antonio Gramsci, italiano, teórico marxista, também incorporou em suas reflexões o conceito de politecnia e omnilateralidade e trouxe ainda o conceito de escola unitária, uma concepção de educação e organização da escola sistematizada a partir da filosofia da práxis, da relação dialética entre teoria e prática. Essa educação tem como base o trabalho como princípio educativo, ou seja, “a recuperação da relação entre trabalho e formação humana estabelecendo uma firme postura contra a visão instrumental do trabalho” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p.144).

O ideal de Gramsci era a implantação de uma “escola única de cultura geral, formativa”, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola prepararia os indivíduos fosse para o ingresso em escolas especializadas, fosse para o trabalho produtivo (GRAMSCI, 1979, p.117). No tocante a escola clássica, dizia que:

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de escola desinteressada (não imediatamente interessada) e formativa, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional (GRAMSCI, 1979, p.118).

O autor criticava a dualidade do sistema de ensino italiano, a existência de dois tipos de ensino: a escola humanista e as escolas particulares de diferentes níveis. A primeira destinada a classe dominante, desenvolvia a cultura geral; a segunda, preparava os alunos das classes dominadas para o exercício de profissões.

Aranha (1989, p.5) ratifica:

Portanto, a dicotomia do trabalho manual repercute na educação, ora excluindo os filhos dos trabalhadores manuais, ora criando uma escola dualista com objetivos diferentes: para a elite, uma escola de formação que pode se estender a níveis superiores; para os trabalhadores, rudimentos do ler e escrever e encaminhamentos para a profissionalização.

Com relação à dimensão política, Gramsci acreditava que a escola unitária significaria “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1979, p.125).

Nesse aspecto, estamos na contramão. A educação, como já comentamos, na nossa atual LDB, ainda dualiza e polariza o ensino. Alguns serão formados para cargos de execução e outros de elaboração, dando continuidade a idéia de separação entre gerência, concepção, controle e execução (HARVEY, 1992).

Segundo Deluiz (1995), é necessário que se trace uma abordagem crítico-emancipatória, onde se possa ir além da dimensão das competências intelectuais, técnicas, organizacionais, comunicativas e comportamentais para as competências sociais e políticas, ou seja, uma formação integral, mais completa.

Teoria do Capital Humano e Teoria do Capital Intelectual

A visão contemporânea da corrente que se fundamenta na matriz liberal expressa-se nas idéias da Teoria do Capital Humano (TCH), formulada por Gary Becker e Theodore Schultz (1973), ganhadores, inclusive, do Prêmio Nobel de Economia em 1979 (FRIGOTTO, 1984, p.40).

Para Schultz (1973, p.53):

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas (...) Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento próprio no indivíduo.

O ideário da TCH residia na relação de proporção entre escolaridade e renda, na causalidade entre patrimônio escolar e salário. O capital humano era considerado como um estoque de habilidades, atitudes e valores e de saúde do trabalhador, aliado às metas, objetivos, missão e cultura da empresa. Segundo a Teoria do Capital Humano, quanto maior a educação, a escolaridade, maior possibilidade de aumento da renda do indivíduo e conseqüentemente do desenvolvimento de uma nação (SCHULTZ, 1973). Em outras palavras, quanto maior a escolarização, melhor a condição de vida devido ao aumento de sua renda, já que mais qualificado o sujeito tem melhor desempenho no mercado de trabalho e maiores ganhos.

Sob outra ótica, Souza; Santana; Deluiz (1999) comenta que no Brasil, os anos 1960 e início de 1970 foram marcados pela idéia de vinculação da educação aos planejamentos econômicos globais, visando o desenvolvimento do capitalismo no país. Assim a TCH de certa forma poderia corresponder àqueles anseios, tanto que foi inspiração para uma de nossas leis.

A questão seria aderir a educação, do ponto de vista pedagógico e de seu planejamento, às necessidades de qualificação de mão-de-obra demandadas pelo mercado de trabalho. Neste contexto elaborou-se a Lei 5.540/68, destinada à reforma do ensino superior e, posteriormente a Lei 5.692/71, que articulou a reforma do antigo ensino de 1º e 2º graus. A profissionalização universal e compulsória do ensino médio, introduzida pela Lei 5.692/71 sob inspiração da TCH, pretendeu resolver no interior da escola, e por meio de um ato legal, a contradição inerente às relações capitalistas de produção (...) (SOUZA; SANTANA; DELUIZ, 1999, p.62).

Ainda segundo Souza; Santana; Deluiz (1999), com o fracasso da proposta de profissionalização e de suas implicações sociais em função das conjunturas, o debate em torno da relação trabalho-educação vem tentando explicitar as determinações estruturais da escola nas sociedades capitalistas. A partir de então, principalmente a partir da década de 1990, essas discussões ganham novas formas marcadas pelo cenário de transformações político-econômicas nacionais e internacionais, inclusive dentro do processo de produção. Hoje o discurso encontrado nas agências multilaterais (Banco Mundial, BID, etc.) de que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais, retornam à década de 1960, onde a Teoria do Capital Humano já propagava que a profissionalização – pela via da escolarização – garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições

econômicas, mesmo já tendo sido constatada com o passar do tempo a ineficácia destas proposições uma vez que na sociedade brasileira a desigualdade social existente não se explica, exclusivamente, por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas próprias características do modelo econômico, que concentra a riqueza (OLIVEIRA, 2001).

Para Laval (2004) essas concepções ultra-utilitaristas de educação têm muita influência sobre as representações dominantes, apontando:

Mesmo se uma vasta literatura empírica mostra que a correlação entre o investimento na formação e o nível de remuneração está muito longe de ser tão simples quanto os economistas liberais o proclamam (...) o essencial permanece: a concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, alcança um imenso sucesso e uma ampla difusão. Por via das organizações econômicas e financeiras internacionais, essa concepção constitui, hoje, o fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial (LAVAL, 2004, p. 29)

A partir da mudança do padrão de acumulação capitalista, a Teoria do Capital Humano foi substituída pela Teoria do Capital Intelectual (TCI). Esta refere-se ao intangível, ao conhecimento tácito, ao talento que cada pessoa tem e que deve ser compartilhado na empresa para aumento de sua competitividade. O segredo para a criação do conhecimento está na mobilização e conversão do conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). A idéia é expropriar e controlar esse conhecimento, que Nonaka; Takeuchi (1997) definem como totalmente pessoal e complexo de formalizar, sendo também difícil comunicar ou dividir com outros. Para os autores, o conhecimento compõe-se por perspectivas subjetivas e intuições, estando enraizados nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos seus valores. A criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, o que os autores chamam de espiral do conhecimento.

Numa economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam quase obsoletos da noite para o dia, as empresas de sucesso são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-nos profusamente em toda a organização e rapidamente incorporam em novas tecnologias e produtos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p.28).

Recorrendo ao conceito proposto por Toffler (1980), numa simplificação da história das ondas econômicas, tivemos a 1ª Era como sendo a da agricultura, a 2ª Era marcada pela revolução industrial e essa seria a 3ª Era, a da Informação ou da valorização do conhecimento. Segundo Toffler (1980) e Drucker (1993) o conhecimento atualmente é o substituto definitivo de outros recursos de produção e que o futuro pertence às pessoas que detêm conhecimento.

Seguindo esta linha de pensamento, a partir da chamada Era da Informação, pautada na Gestão do conhecimento, Davenport; Prusak (1998) afirma que embora os gerentes já façam uso do conhecimento e de experiências e competências de seu pessoal há muito tempo, agora, com a explosão do conhecimento, os gestores conscientizaram-se de que não basta possuir o conhecimento, mas torná-lo definitivamente um ativo corporativo.

Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e insight experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem e é aplicado na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em documentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.6).

Portanto, o conhecimento deve ser codificado de forma acessível a aplicável em um meio apropriado para a distribuição; mesmo não se aplicando a qualquer situação, pois certamente existem alguns conhecimentos tácitos impossíveis de serem transcritos, que envolvem vibração, talento, emoção, movimentos físicos, para o autor, é importante mapear o conhecimento, pois permite acesso às fontes muito mais rápido. Mapas do conhecimento corporativo são também documentos políticos, funcionando como um retrato de sucesso e status. “Codificar o conhecimento é fundamental para incrementar seu valor na organização” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p.103).

Algumas formas já estão codificadas e explícitas, como por exemplo, as patentes, que são uma representação em texto de um processo ou produto desenvolvido através do conhecimento especializado de cientistas e inventores. A codificação dá permanência para o conhecimento que, de outra forma, existiria apenas na mente das pessoas. O desafio é codificar o conhecimento e manter intactos seus atributos distintivos (DAVENPORT; PRUSAK, 1998).

Sociedade do Conhecimento é o termo utilizado para reforçar o que é atualmente valorizado nas organizações: o conhecimento (SVEIBY, 2001), e está ligado a Teoria do

Capital Intelectual. A questão levantada pelo autor é de como pode uma empresa valer até dez vezes mais o valor de seus ativos registrados. A diferença entre o valor de mercado de uma empresa e o seu valor contábil é o valor dos ativos intangíveis. Na maioria das empresas esse é superior ao valor de ativos tangíveis.

Na intenção de sustentar a importância e relevância das pessoas para a organização no contexto atual, o autor diz que todos os ativos intangíveis têm sua origem no pessoal de uma organização, elas são os únicos e verdadeiros agentes na empresa, todos os ativos e estruturas são resultados das ações humanas, todos dependem das pessoas, em última instância, para continuar a existir. Segundo o autor:

A parte invisível do balanço patrimonial consiste em três grupos de ativos intangíveis: competência do funcionário, ou a capacidade dos empregados de agir em diversas situações; estrutura interna, que inclui patentes, conceitos, modelos e sistemas administrativos e de computadores, ou seja, a organização; e estruturas externas, relações com clientes e fornecedores e a imagem da organização (SVEIBY, 1998, p.21).

Para o autor, o conhecimento é tácito, prático, e difícil expressar por meio de palavras; sempre sabemos mais do que podemos exprimir daí a necessidade de sistematizá-lo para que nada se perca na organização. O conhecimento é orientado para a ação, é uma qualidade dinâmica e está em constante mutação.

A partir de uma abordagem crítica, Oliveira (2001, p.5), analisa o discurso da “Sociedade do Conhecimento”:

No contexto atual, no qual há uma forte diminuição do poder político dos Estados-nações, decorrentes do “fenômeno” da globalização, o capital busca uma nova interpretação ideológica, capaz de justificar as relações de poder e de exploração. Neste sentido, como uma continuidade da Teoria do Capital Humano, mas englobando novas características, próprias de uma economia globalizada, surge o discurso em que vivemos numa “Sociedade do Conhecimento” e que, por conseguinte, neste novo contexto, são exigidas dos trabalhadores novas qualificações e habilidades que lhes permitam inserir-se no mercado de trabalho, competindo de forma igualitária com outras pessoas.

Para Santos (2004), o surgimento da Teoria do Capital Intelectual associada ao movimento da Educação Corporativa revela mais do que a simples retomada de uma elaboração teórica gerada em uma fase hegemônica do capital, pois ao analisar as duas teorias é latente a diferença da participação do Estado.

Segundo a autora, a Teoria do Capital Humano, que tinha como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, vigorava o Estado de Bem Estar social e o capital atribuía ao poder público o papel de protagonista das ações educativas. Hoje, na chamada Teoria do Capital Intelectual, no contexto do Estado mínimo neoliberal, o capital assume para si a função de dirigente de projetos educacionais materializados em programas de Educação Corporativa.

Assim, essa teoria, diz Oliveira (2001), como uma formadora de pensamento e formulada para justificar as contradições do sistema capitalista, ressurgiu nesse século acompanhada de todo substrato que dá sustentação à produção flexível, bem como das recomendações de eficiência e produtividade presentes no referencial neoliberal, do discurso da “sociedade do conhecimento” – contexto em que são exigidas novas qualificações e habilidades dos trabalhadores, e tem como objetivo a manutenção das relações de força e desigualdades existentes. Como enfatiza o autor, Marx e Engels já apontavam que as idéias dominantes numa determinada época são aquelas formuladas pelas classes dominantes.

Na análise de Santos (2004), o capital quer minimizar a participação do Estado, para que o profissional seja preparado pelo agente mais qualificado, mais interessado e maior beneficiário: a empresa. Ou seja, o capital repudia o Estado na gestão das políticas educacionais, mas não no seu financiamento, exigindo a transferência de recursos públicos ao “mercado educador” por meio de incentivos fiscais entre outros (SANTOS, 2004, p.3).

Para Frigotto (1984), a educação deve constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais existentes e promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como medida de todas as coisas e os bens do mundo como bens de uso de todos. A ciência, a tecnologia, o trabalho e a educação devem estar a serviço da dilatação da vida e não mais ter o mercado e o capital como medida de tudo, privilegiando poucos. Cabe uma concepção de educação básica, pública, unitária, gratuita e universal, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana.

Singer (1996) traz uma síntese do que está hoje em debate na educação no Brasil e no mundo: os educadores estão divididos em duas visões opostas sobre quais são as finalidades da educação e como atingi-las. O autor denomina essas duas posições como civil-democrática e produtivista.

A primeira posição, civil democrática, encara a educação em geral e a escola em particular como processo de formação cidadã, com visão centrada no educando e principalmente nas classes desprivilegiadas. O propósito seria dar-lhes consciência e motivação para a

participação em movimentos coletivos, visando uma sociedade igualitária. Sua base é a autonomia do educando.

Esta perspectiva se contrapõe a visão produtivista, que segundo o autor, concebe a educação com preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão social do trabalho, apesar dessa visão não desprezar os outros propósitos da educação, enfatiza a chamada acumulação de capital humano. Educar seria primordialmente instruir e habilitar o educando a integrar o mercado o mais vantajosamente possível, numa abordagem individual, de ganhos elevados e condições favoráveis ao usufruto social. O bem estar de todos é a soma de tudo isso, ou seja, a educação promove aumento de produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e eliminar a pobreza.

Para Oliveira (2001, p.2):

Em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser competitividade, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumental de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho.

De acordo com Singer (1996), a primeira visão, chamada de civil democrática está ligada às lutas por igualdade, sua ideologia equipara igualdade e liberdade e rejeita os resultados do mercado, pois no sistema econômico atual, o capitalismo, há uma divisão de classes que não favorece uma competição justa, já estando predeterminados os ganhadores e perdedores, daí as reivindicações por direitos universais ao voto, à educação e à seguridade social.

Já a segunda visão, a produtivista, decorre da posição neoliberal que critica os serviços sociais mantidos pelo Estado, sob a acusação de paternalismo, ineficiência e corporativismo e sugere abolir a gratuidade do ensino, que deve ser pago e competitivo (SINGER, 1996).

Assim, no contexto atual da sociedade brasileira, onde vemos o discurso hegemônico da valorização do homem, do capital intelectual, da chamada “sociedade do conhecimento”, interessa analisar o discurso empresarial sobre a educação e a intenção das empresas em “assumirem” a educação transformando-se em lócus de geração de conhecimento, com suas propostas de Educação Corporativa (BIANCHETTI, 2005).

REFERÊNCIAS

ALVES, E.L.G. Modernização produtiva e relações de trabalho: a visão dos Atores. In: ALVES, E.L.G. (Org.). *Modernização produtiva e relações de trabalho: perspectivas de políticas públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília; DF: IPEA, 1997.

ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2^a. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

ARANHA, M. L.A. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, C. C. *Matrizes Teóricas da Educação*, mimeo, 2005.

BIANCHETTI, L. *In/exclusão no processo de qualificação profissional: Educação Corporativa, novos protagonistas e novos loci espaço-temporais de formação dos trabalhadores*. 2005. mimeo. Trabalho apresentado no Congresso da Universidade de Aveiro, Portugal, maio de 2005.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996.

DAVENPORT, T. H. e PRUSAK, L. *Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELUIZ, N. *Formação do Trabalhador: Produtividade e cidadania*. RJ: Shape, 1995.

_____. A Globalização Econômica e os Desafios à Formação Profissional. *Boletim Técnico do Senac*. Maio/agosto, 1996.

_____. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, set/dez, 2001.

DRUCKER, P. *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Revista Educação & Sociedade*. No. 59, agosto/1997.

FIDALGO F.; MACHADO, L. (Ed.) *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/ FAE/UFMG, 2000.

FIORI, J.L. “*Consenso de Washington, construção da matriz neoliberal e América Latina*” (Transcrição de Palestra). Rio de Janeiro: CCBB/FEBRAE, 1996.

FOGAÇA, A. A Relação Economia/Educação – Bases Teóricas. In: *Sobre Educação e Economia: Um estudo sobre a automação flexível e a Recuperação da inteligência na produção*. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da Escola Improdutiva – Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

GENTILI, P. (Orgs.) *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. CNTE, Brasília, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna (uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural)*, trad. De Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. SP, Ed. Loyola, 1992.

HOBBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

<http://www.economiabr.net/biografia/keynes.html>. Acesso em 03 de outubro de 2005 às 15:53 min.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MANACORDA, M. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, K. - *O Capital*. DIFEL, SP, 1982.

MEISTER, J. *Educação Corporativa*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MÉSZAROS, I.; tradução de Isa Tavares. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de Conhecimento na Empresa: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, R. *A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira*. Boletim Técnico do SENAC, v.27, n.1, p.27-37, jan/abr.2001.

PINTO, A. Comunicação Oral. Entrevista concedida em 08 de outubro de 2005.

SANTOS, A.F.T. *Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação*. RJ, 2004. mimeo. Trabalho apresentado no Congresso da Anped, 2004.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SINGER, P. *Poder, Política e Educação*. Revista Brasileira de Educação, no.1 jan/fev/mar/abr, 1996.

SMITH, A. - *A Riqueza das Nações*. Abril Cultural, Coleção "Os Economistas" - SP, 1983.

SOUZA, D. B.; SANTANA, M. A.; DELUIZ, N. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SVEIBY, C. E. *A Nova Riqueza das Organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TOFFLER, A. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro, 1980.
